

Muntsa Calbó Angrill. (2006). Propuestas multisensoriales, multiculturales e interdisciplinares: puntos de partida para la educación estética. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 151

## Propuestas multisensoriales, multiculturales e interdisciplinares: puntos de partida para la educación estética

Muntsa Calbó Angrill

Este texto quiere servir de inspiración o ser suficientemente atractivo como para que más maestros tengan ganas de descubrir las posibilidades de los procesos educativos multiculturales y artísticos/estéticos, en y con sus propios alumnos.

Lo que ahora explicaremos no ha hecho más que empezar y esperamos que alguna lectora o lector de este texto se interese bastante en él como para continuarlo (y no terminarlo). Empezó en el curso 2001-2002 cuando, desde el área de Didáctica de la Expresión Plástica de la UdG 1 También llamada "educación artística", en la cual trabajamos algunos de los miembros del grupo de investigación "patrimonio y educación artística", grupo que presenta este monográfico dedicado a la interdisciplinariedad en las artes. Otros miembros pertenecen a las didácticas de la música y de la literatura.

, donde soy profesora, pudimos "activar" una asignatura optativa previamente propuesta por nosotros que se denomina Educación Estética y Vida Cotidiana. Los estudiantes de magisterio que teníamos, y que hoy tenemos, pertenecen a todas las especialidades de magisterio de la UdG: infantil, primaria, lengua extranjera, educación física y música.

Esto influyó en el planteamiento interdisciplinar de la asignatura, que al mismo tiempo queríamos enfocar a la preparación de las maestras y maestros para la educación multicultural (y más en general, para la educación inclusiva, ya que consideramos que la multiculturalidad es una manifestación más de la diversidad), a través de los valores educativos del arte y la experiencia estética 2

Agradecemos al CIDE el hecho de proporcionarnos una subvención para desarrollar un proyecto durante dos años, que titulamos "El medio artístico como vínculo para la interpretación de la diversidad cultural", dirigido por la Dra. Roser Juanola Terradellas.

A lo largo de la asignatura hemos ido generando y consensuando unas coordenadas teóricas que enmarcarían los procesos educativos multiculturales y artístico/estéticos, pero además hemos producido propuestas de secuencias didácticas casi directamente "experimentables" en la escuela. En realidad, algunas de éstas se han llevado, parcialmente o con las adaptaciones necesarias al contexto, a la práctica; otras, todavía no.

Estas secuencias están planteadas siguiendo unas pocas (aunque complejas) coordenadas, que permiten garantizar el enfoque multicultural. Obviamente estas coordenadas se relacionan directamente con una futura evaluación de los procesos en la práctica, convirtiéndose en criterios para valorar su desarrollo. Pero lo que nos interesa remarcar hoy es que, a través de estas coordenadas, podemos argumentar y sostener que la interdisciplinariedad, la comunicación por diferentes medios y lenguajes, y la educación estética y multisensorial han sido y son garantías en un enfoque contemporáneo de la educación inclusiva y multicultural. En primer lugar, el enfoque multicultural, que es múltiple (Efland, Freedman y Stuhr, 2003) es, desde nuestro punto de vista, un contexto particular del enfoque inclusivo, pero no el único (Juanola, 1993, 1995; Juanola y Calbó, 2004). En otros países, cuando se habla de educación multicultural el término se refiere tanto a lo que trata las desigualdades basadas en las diferencias culturales, y también étnicas, por supuesto, como también a lo que trata desigualdades relacionadas con la clase social, el género, la edad, las discapacidades físicas o psíquicas, eventuales o permanentes, la religión, el estado de salud, el contexto familiar, etc. En realidad, y como veremos seguidamente, en todos estos enfoques se trata de abordar las más altas metas de la educación, que son siempre de carácter ético: la equidad, la justicia social, el conocimiento compartido y la democracia.

Para plantear las unidades, hemos tomado las siguientes ideas como puntos de partida, ideas que constituyen las coordenadas para planificar y experimentar actividades y proyectos en la escuela.

Los conceptos de arte y de experiencia estética tienen que ampliarse

... hacerse más cercanos, más cotidianos, más multiculturales e inclusivos. No podemos pensar, de manera etnocéntrica y elitista, los métodos y los objetos artísticos valiosos son solamente los que nuestra cultura, clásicamente y en la modernidad, ha decidido, por ejemplo, que arte es solamente aquello que imita la realidad, que es solamente aquello que expresa emociones, o que es solamente aquello que busca la pureza de la abstracción formal o la belleza.

Tenemos que empezar a considerar "arte" los procesos y los objetos que tienen funcionalidades cotidianas (cerámica), que están vinculados a la espiritualidad (vestidos rituales, por ejemplo), que tienen significados completamente dependientes de un lugar, una tradición, un minoritario lenguaje compartido (tótems). Tenemos que empezar, a llamar "arte" a los procesos y objetos realizados colectivamente (un edificio, una decoración), y a los realizados por mujeres (un bordado).

Tenemos que ser capaces de considerar como arte, en el sentido de que generan experiencias estéticas, los hechos y procesos que ahora llamamos cultura visual, por ejemplo, los envases de cereales, las muñecas, los "tazos" y los dibujos animados. Sobre todo, tenemos que incluir en el término aquellas artes, oficios y artesanías vinculadas a cualquier sentido o a cualquier combinación de los mismos (por ejemplo, la cocina).

También tendremos que volver a considerar, o simplemente recordar, que en esta cuestión música, danza, teatro, canción y poesía pertenecen al mismo mundo que la pintura o la arquitectura.

Todo esto, por lo tanto, nos lleva a valorar y considerar un aspecto valioso en la educación artística, incluso en los más pequeños, que durante bastante tiempo se había estado dejando al margen: la dimensión cultural del arte <sup>3</sup>

Según Eisner, 1995 (1976), las dimensiones cultural, crítica y productiva son las que configuran el contenido "arte". Desde mi interpretación personal y, por lo tanto, actual las entiendo como tres perspectivas sobre el arte visto en un sentido amplio y abierto como el que aquí mantenemos, e intento representar esta interpretación esquemáticamente en el cuadro 1.

, el contexto en el cual estos objetos y prácticas tienen significado, a menudo simbólico.

Pensemos en los alimentos tratados por la cocina, en las joyas, en los vestidos, máscaras y sombreros, en el maquillaje, en las herramientas diversas, en los instrumentos musicales, las canciones navideñas y la música rock...

## La experiencia estética, inclusivamente hablando, es multisensorial

Hace falta enfocar la educación estética a través, con y para todos los sentidos (Soler Fierrez, 1992), ya que, en primer lugar, será más "estética" y, además, muy importante, será más inclusiva. Por diversas razones, por ejemplo:

\* Algunas artes que se consideran como aisladas, independientes, en nuestro mundo occidental, no existen como tales en todas las culturas, pero en cambio, ciertas formas y prácticas estéticas de otras culturas, que no solamente son visuales y táctiles, sino que proporcionan experiencias sinestésicas y/o que son multidisciplinares y multisensoriales, incluyen nuestros mismos "ámbitos" o formas de arte (pintura, canción, etc.).

\* A menudo, las prácticas estéticas como la cocina, la decoración, la costura, el tejido, incluso el baile, han estado tradicionalmente asignadas o relacionadas con las mujeres, y paralelamente y como consecuencia, han sido desprestigiadas como auténticas artes <sup>4</sup>

Pensad, por favor, en que la cocina se ha empezado a considerar un arte -en el sentido más mediático de la palabra- cuando algunos cocineros (hombres) lo han reclamado o conseguido, directamente o indirectamente. Por otra parte, la asociación entre lo femenino y la naturaleza (los sentidos, lo orgánico, la sangre, la vida y la muerte) que nuestra cultura ha construido, y ha jerarquizado como inferior con respecto de lo masculino, lo racional, también ha contribuido al desprestigio de las actividades "domésticas" y utilitarias como auténticas artes.

. Las artes decorativas y los oficios generalmente se han utilizado para construir y ornamentar objetos o contextos, vinculados a funciones relacionadas con celebraciones, rituales y también rutinas cotidianas (celebrar el carnaval, abrigarse, alimentarse, lavarse); por lo tanto, también han sido desprestigiadas.

\* Al mismo tiempo, hay personas que desde que nacen o solamente durante algún tiempo de su vida no tienen todos los accesos sensoriales o todas las capacidades psíquicas o motoras a pleno rendimiento; por lo tanto, reducir la educación estética, y la educación en general, a tan sólo algunos sentidos no les permitiría crecer estéticamente (ni crecer, sencillamente).

A todo esto habría que añadir que, desde nuestro punto de vista, tenemos que recordar, manifestar, celebrar y aprovechar que los seres humanos también somos cuerpo que siente, materia orgánica viva, cuerpo susceptible de enfermar, de trabajar y de desear y ser deseado; que ésta es una fortísima conexión con la Tierra y la naturaleza; que no podemos vivir totalmente en un mundo tecnológico (tal vez sí sobrevivir); que somos sensibles y mortales. Y esto nos conduce a considerar el valor ético de la experiencia estética, ya que para vivirla dependemos de los sentidos.

En cualquier caso, este aspecto nos llevaría a considerar las dimensiones productiva y crítica del arte, conjuntamente con la dimensión cultural, como un sistema de ejes válido 5

Véase el resumen en el cuadro 1.

para desarrollar, también hoy, programaciones de educación artística como una garantía de pluralismo estético y enfoque crítico e inclusivo.

### La experiencia estética también es inclusiva porque es, incluye y promueve la experiencia emocional y crítica

Este eje es tan importante que no podemos dejar de apuntarlo, aunque sea para sugerir ideas en favor de su profundización y su práctica. Siguiendo el hilo de lo anterior, la experiencia estética, a través de los sentidos, obliga a una reacción emocional, y en una segunda fase, ética y crítica. La experiencia estética es por sí misma experiencia de crítica, o nos permite por lo menos desarrollarla. Porque se vive con medios ligados a nuestra misma corporeidad y mortalidad, y a la naturaleza.

Es decir, lo que percibimos a través de los sentidos nos causa placer o asco, nos gusta o nos duele, nos atrae o nos atterra, armonía y contraste, orden y caos, sonrisas o lágrimas. Esta no indiferencia, al principio básicamente física, es el punto de partida para asumir algún criterio moral, sobre cuándo, cómo y por qué algo es bueno o malo, deseable o peligroso, bienintencionado o perverso.

Y porque se vive, además, en compañía: la experiencia estética siempre quiere ser compartida 6

Joan Carles Mèlich, 2005.

, pública (si no, ¿por qué las artes tan sólo se completan con un receptor, un espectador, un visitante? ¿Para qué escribimos novelas y poesías, para quién cantamos canciones?), y además, a menudo lo es: en el cine siempre hay más gente, en los conciertos también, y generalmente vamos de excursión en grupo. Queremos explicar y transmitir a los que no estaban con nosotros nuestra percepción y comprensión de la película, del guitarrista o del paisaje. Comer solo o cocinar sólo para uno mismo no parece que facilite tener experiencias estéticas con la comida.

Por otra parte, los aspectos críticos de nuestra relación con imágenes, pero también obras de cualquier medio, arte, música y teatro, se tratan ampliamente desde nuestras áreas estéticas como enfoques posmodernos al entorno de la cultura visual, la musical, etc. Hay que encontrar estrategias críticas para leer estos artefactos de tecnología audio y visual y las imágenes, con el objetivo de revelar su discurso político y sus propósitos generalmente ocultos, a veces inconscientes (por ejemplo, hacer que nos guste y encontremos saludable y correcto un determinado tipo de físico, para persuadirnos, después, de comprar determinados objetos, de comer determinadas cosas o de discriminar personas, creyendo que es lo justo y natural). Esto afecta a la selección de objetos y procesos que consideramos contenidos artísticos en el aula, puesto que tendrán que vincularse con los alumnos, sus contextos, sus culturas de referencia; incluso, centrarse, por primera vez, en un mundo fascinante y peligroso, repleto de videojuegos, páginas web, concursos televisivos, pegatinas, golosinas, dibujos animados, etc. (Hernández, 2000; Marín Viadel, 2003).

Por eso, algunas de nuestras unidades, parten de elementos de la cultura visual para trabajar en educación estética la vida cotidiana y la multiculturalidad. Por ejemplo, hemos planteado proyectos a partir de los conocidos juguetes "Sr. y Sra. Patata" (Perxachs, 2002).

### Los contenidos deben convertirse en inclusivos

Tenemos que considerar como prioritarios los contenidos de actitud y valor, porque éstos tienen que influir en los conceptos que desarrollamos y en los procedimientos que trabajamos. Por razones éticas, tenemos que revisar los conceptos y los valores vinculados a aquello artístico, y sobre todo los que a menudo sirven para reducirlo a una combinación de sonidos,

de colores o de texturas sin ningún significado cultural ni personal. Esto puede ocurrir tanto en lo que vemos (recepción del arte, audición de música) como en lo que hacemos (pintar, cantar). Yendo hacia los procedimientos, y éste es un aspecto fundamental, porque no es tan obvio, hace falta volver a considerar prioritario aquello que precisamente trabaja la educación estética y artística, es decir, los instrumentos de percepción, expresión y creación, y conocimiento propios de lo artístico, incluyendo especialmente sus lenguajes y técnicas (Juanola y Calbó, 2003). Es decir, no todo se conoce y se aprende a través de palabras y números. Hay que trabajar todas las facetas perceptivas, hay que facilitar la expresión, es necesario valorar y aprender a través de la emoción, hay que provocar y generar la crítica (dimensiones productiva y crítica de la educación artística) 7

Juanola, 1992; Juanola y Calbó, 2002; Eisner 1995. Véase cuadro 2.

(véase cuadro 1). Si pensamos así nuestras actividades, más niñas y niños encontrarán su propia manera de participar en ellas.

En este punto -aunque también tiene relación con los anteriores- podríamos hacer referencia a la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1999) y la necesidad de desarrollarlas todas, precisamente a través del aprendizaje de todo tipo de lenguajes simbólicos y métodos de conocer.

En este caso cualquier ejemplo sería válido, puesto que en todas las unidades debería trabajarse la percepción y la emoción, así como estar centradas en el desarrollo de valores. Pero podríamos destacar, por ejemplo, una unidad que trataba el tema de la pintura china, desarrollando especialmente métodos de dibujo inspirados en los auténticos, como sentarse a contemplar y a identificarse con una planta, a empatizar con ella, por ejemplo, para después recuperar esa sensación y significado, y representar esa planta con técnicas de acuarela o tinta, ya sin estar delante de ella.

Parece que ser capaz de identificarse con un árbol, por ejemplo, promovería actitudes de empatía con la naturaleza y, a la vez, valores de interdependencia y fraternidad, básicos para la vida.

## Los temas y las actividades tienen que ser significativos, motivadores, flexibles y adaptables

Como es obvio, inclusivamente hablando, los aspectos metodológicos y curriculares de las secuencias tienen que facilitar la adaptación a la diversidad, dentro del aula y también pensando en toda la comunidad: familias, profesorado, la escuela entera, etc. Por ejemplo, una de nuestras secuencias, planificada para el ciclo medio de primaria 8

Calbó, Perxachs, Vallès, Morejón y Vayreda (2005).

, fue adaptada, ampliada y llevada a término por una escuela entera, incluyendo la educación infantil, en Calonge (Girona).

Que los temas y actividades sean significativos y motivadores, por otra parte, es algo que se ha tratado a menudo; tal vez lo más importante es que estén conectados con la vida de los niños, que, aunque a veces lo olvidamos, además de la televisión y la gameboy, incluye la comida, las fiestas familiares, las calles y también problemas, discusiones, violencia, miedo y soledad. Lo que queremos decir es que, a través del arte, podrán utilizar la experiencia estética en la vida cotidiana. Es fácil encontrar significado y motivación con el arte: los niños y niñas, sobre todo, se preguntan por un mundo de sentimientos, seres, espacios y relaciones que perciben y conocen, y ante el que reaccionan con imágenes, gestos, sonidos, gusto y dolor.

## La interdisciplinariedad es favorable y necesaria en el enfoque multicultural

Nuestras secuencias intentan trabajar sin prejuicios las conexiones disciplinares que se vinculan a un tema o proyecto. Desde el propio tema, los maestros organizan aprendizajes (que, oficialmente, se adjudican a una u otra área). La interdisciplinariedad entre las artes es fácilmente asumible, así como entre las diferentes disciplinas que estudian y construyen el mundo del arte, como la historia, la estética, la comunicación y la crítica.

Pero todavía mejor, los temas que hemos ido seleccionando y desarrollando, como "el arroz", "el té y las teteras", "las trenzas africanas", "los cubiertos", "las bodas", "la caligrafía", "los alfabetos", "los calendarios" o "las sandalias", permiten y sugieren trabajar el resto de áreas con total coherencia.

En estos casos, el tema es importante, hace falta que sea vivido, significativo y atractivo para los niños y niñas; entonces, también es más fácil que todas y todos, al mismo tiempo desde sus diferencias y desde los puntos que tienen en común, encuentren su manera particular y colectiva de interesarse en él, de aportar experiencias, ideas o conocimientos previos. Si bien

es cierto que cualquier tema, con una preparación y el enfoque adecuado, puede transformarse en interdisciplinar e inclusivo.

Para concluir, con temas como éstos, trabajamos el aspecto inclusivo del arte, la multisensorialidad y el conocimiento interdisciplinario, el intercambio y la valoración multicultural, y todos los tipos de contenido. Solamente hemos tenido espacio para formular algunos títulos, pero todas estas propuestas, y las que seguiremos generando, se inspiran y se inician en estos puntos de partida. Os animamos, como decía, a continuar y mejorar en esta línea.

### Hemos hablado de

educación

diseño curricular

desarrollo curricular

interdisciplinariedad

formación del profesorado

### Dirección de contacto

Muntsa Calbó Angrill

Universitat de Girona

montserrat.calbo@udg.es